

Meisel, Klaus; Mickler, Regine

## **PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung**

*Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 2, S. 205-222*



Quellenangabe/ Reference:

Meisel, Klaus; Mickler, Regine: PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 2, S. 205-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153225 - DOI: 10.25656/01:15322

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153225>

<https://doi.org/10.25656/01:15322>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2015

## ■ *Thementeil*

**Kompetenzentwicklung im Lebenslauf –  
„Programme for the International Assessment  
of Adult Competencies“ (PIAAC)  
und „Competencies in Later Life“ (CiLL)**

## ■ *Allgemeiner Teil*

Auswirkungen der allgemeinpädagogischen  
„Identitätsdebatte“ (1994–2004) in gegenwärtigen  
allgemeinpädagogischen Forschungen

Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen  
von Lehramtsstudierenden – ein Mythos?

## ■ *Essay*

Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik  
und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick

## Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Kompetenzentwicklung im Lebenslauf – „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL)*

*Rudolf Tippelt*

Kompetenzentwicklung im Lebenslauf – „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL). Einführung in den Thementeil ..... 157

*Beatrice Rammstedt/Anja Perry/Débora Maehler*

Zentrale Ergebnisse von PIAAC aus deutscher Perspektive ..... 162

*Johanna Gebrande/Jens Friebe*

Grundkompetenzen, Bildungsverhalten und Lernen im höheren Lebensalter – Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL) ..... 192

*Klaus Meisel/Regine Mickler*

PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung ..... 205

*Kai S. Cortina*

PIAAC und PISA: Pädagogisch paradoxe Parallelen ..... 223

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „„Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und „Competencies in Later Life“ (CiLL)“ ..... 243

## **Allgemeiner Teil**

*Ulrich Binder*

Auswirkungen der allgemeinpädagogischen „Identitätsdebatte“ (1994–2004) in gegenwärtigen allgemeinpädagogischen Forschungen .....	251
--	-----

*Martin Rothland*

Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? .....	270
---	-----

## **Essay**

*Wolfgang Brezinka*

Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick .....	282
---	-----

## **Besprechungen**

*Heinz-Elmar Tenorth*

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 4: Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz .....	295
---	-----

*Volker Mehringer*

Thomas Faist/Margit Fauser/Eveline Reisenauer: Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung .....	298
--	-----

## **Dokumentation**

Pädagogische Neuerscheinungen .....	302
Impressum .....	U3

## Table of Contents

### *Topic: Competence Development throughout the Course of Life – “Program for the International Assessment of Adult Competencies” (PIACC) and “Competencies in Later Life” (CiLL)*

*Rudolf Tippelt*

Competence Development throughout the Course of Life – “Program for the International Assessment of Adult Competencies” (PIACC) and “Competencies in Later Life” (CiLL). An introduction .....	157
--	-----

*Beatrice Rammstedt/Anja Perry/Débora Maehler*

Key Findings of PIACC from a German Perspective .....	162
---	-----

*Johanna Gebrande/Jens Friebe*

Basic Competencies, Educational Behavior, and Learning in Later Life – Results of the study “Competencies in Later Life” (CiLL) .....	192
--	-----

*Klaus Meisel/Regine Mickler*

PIAAC: Consequences for Educational Policy and for the Practice of Adult Education .....	205
---	-----

*Kai S. Cortina*

PIAAC and PISA: Pedagogically Paradoxical Parallels .....	223
---	-----

*Deutscher Bildungsserver*

Tips of links relating to the topic of “Competence Development throughout the Course of Life – ‘Program for the International Assessment of Adult Competencies’ (PIACC) and ‘Competencies in Later Life’ (CiLL)” .....	243
---	-----

### *Contributions*

*Ulrich Binder*

Repercussions of the General Educational “Debate on Identity” (1994–2004) on Current Research in General Education .....	251
---	-----

*Martin Rothland*

The Significance of (Previous) Pedagogical Experience among Students in Teacher Training – a Myth? .....	270
---	-----

*Wolfgang Brezinka*

The “Scientification” of Pedagogy and its Consequences –  
Retrospective and outlook ..... 282

Book Reviews ..... 295

New Books ..... 302

Impressum ..... U3

Klaus Meisel/Regine Mickler

# PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung

**Zusammenfassung:** Der Beitrag konzentriert sich auf die Folgen der PIAAC-Studie und macht auf die Situation aufmerksam, dass sich die Reaktionen auf die Ergebnisse bislang nicht in notwendiger Intensität in Weiterbildungspolitik und Weiterbildungspraxis niederschlagen scheinen. Eine Kontextualisierung durch thematisch verwandte Studien verdeutlicht die anhaltende Aktualität und Bedeutung von Grundbildung. Resonanzen aus Politik, Presse und Fachöffentlichkeit belegen zwar keine einheitliche Handlungsmaxime, dennoch lassen sich aus Sicht der Besorgten konkrete Forderungen aufstellen. Sich notwendigerweise ergebende Konsequenzen, die sich an Weiterbildungspolitik und -praxis richten, werden im Folgenden benannt, gleichzeitig werden hindernde Rahmenbedingungen und falsche Prioritätensetzungen identifiziert.

**Schlagworte:** PIAAC, Grundbildung, Weiterbildungspolitik, Weiterbildungspraxis, Konsequenzen

## 1. Grundbildungsförderung als Problem der Verantwortungsdiffusion

Die Ergebnisse der PISA-Studien haben in Deutschland zu einer intensiven bildungspolitischen Auseinandersetzung über die Leistungsfähigkeit und Qualität des Schulsystems geführt. So wie sich Anfang des 21. Jahrhunderts im Anschluss an die Veröffentlichungen der ersten PISA-Studie die Frage nach den bildungspolitischen und bildungspraktischen Konsequenzen für die Ausgestaltung des Schulsystems stellte, stellen sich mit der PIAAC-Studie die Fragen nach den Konsequenzen für die Erwachsenenbildung.<sup>1</sup> Denn nach der Veröffentlichung der internationalen Vergleichsstudie PIAAC (OECD, 2013) musste bezogen auf die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und die technologiebasierte Problemlösekompetenz für Deutschland festgestellt werden, dass das ‚Land der Dichter und Denker‘ sich nur im internationalen Mittelfeld bewegt und erstaunlich große Gruppen der Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren nur über

1 Erwachsenenbildung und Weiterbildung werden heute in der Forschungs- und Praxisliteratur weitgehend synonym verwendet (z. B. Tippelt & von Hippel, 2009), obwohl die Begriffe immer noch mit unterschiedlichen Konnotationen belegt sind. Während unter Erwachsenenbildung eher die allgemeine Erwachsenenbildung verstanden wird, wird Weiterbildung eher mit beruflicher Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung verbunden. Wir verwenden die Begriffe zwar auch synonym, benutzen aber vorwiegend ‚Erwachsenenbildung‘, da mit der PIAAC-Studie die Ausprägung von Schlüsselkompetenzen bei Erwachsenen gemessen wurde. Diese Schlüsselkompetenzen werden als Erstes der allgemeinen Bildung zugeordnet, auch wenn die OECD vorrangig die berufliche Verwertung der gemessenen Grundkompetenzen im Blick hat.

gering ausgeprägte Grundkompetenzen verfügen. Dies hat erhebliche Auswirkungen für Beschäftigungschancen, Arbeitsmarktplatzierung und Einkommenshöhe (Rammstedt, 2013, S. 11–20). Stellt bereits das bundesdeutsche Schulsystem unter der Bedingung der föderalen Zuständigkeit ein komplexes System im Hinblick auf Lehrerbildung, Schulstruktur, Curricula und Finanzierung dar, so potenziert sich die Komplexität für das Feld der Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht. Zusätzlich zur föderalen Grundstruktur bestehen unterschiedliche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für die berufliche und allgemeine Weiterbildung. Bund, Länder, Kommunen, Wirtschaft und Individuen befinden sich in nicht vereinbarten Verantwortungsgemeinschaften. Ein in mehrfacher Hinsicht gespaltenen Weiterbildungsmarkt differenziert sich in regionale, fachliche, funktionsspezifische, zielgruppenspezifische und finanzierungsbedingte Teilmärkte aus (Friebel, 1993, S. 10). Die institutionelle Struktur ist durch eine stark ausgeprägte Pluralität gekennzeichnet (Feld, 2007, S. 20). Deshalb gestaltet es sich schwierig, konkrete Adressaten in der Erwachsenenbildung für Forderungen und Folgerungen, die sich aus PIAAC ergeben, zu benennen bzw. Verantwortliche in die Pflicht zu nehmen. Ein Leichtes wäre es, die Ergebnisse ausschließlich auf das Schulbildungssystem zurückzuführen, denn die gemessenen Kompetenzen sind verständlicherweise zum Teil dort begründet. Zu einem nicht unerheblichen Teil sind es jedoch weiterführende Faktoren, auf die Angebote der Erwachsenenbildung kompensatorisch und vorbeugend wirken können.

Um die Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung aufzuzeigen, wird einführend im zweiten Kapitel eine Kontextualisierung der PIAAC-Ergebnisse mit flankierenden Studien vorgenommen. Dass die Reaktionen auf PIAAC lange nicht so einheitlich und empörend ausfallen wie 2001 nach PISA, zeigt das dritte Kapitel mittels einer Zusammenfassung der Resonanzen aus Politik, Presse und Fachöffentlichkeit. Anschließend an die Forderungen aus der Fachöffentlichkeit, wird im vierten Kapitel verdeutlicht, warum sich Strategien zur Verbesserung der Grundbildung im pluralen System der Erwachsenenbildung aktuell nur eingeschränkt umsetzen lassen. Weil die Weiterbildung durch unterschiedliche Segmente, Strömungen, Ungleichzeitigkeiten und Gegenläufigkeiten gekennzeichnet ist (Ambos & Weiland, 2010, S. 99), konzentrieren wir uns bei der Frage nach bildungspraktischen Folgen im fünften Kapitel auf die Rolle der öffentlich geförderten und verantworteten Volkshochschulen, weil diese Trägergruppe insbesondere den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung besetzt. Schlussfolgernd zeigt sich, dass bereits an vielen Stellschrauben in Weiterbildungspolitik und Weiterbildungspraxis gedreht wird, um das Grundbildungsniveau in Deutschland zu erhöhen. Jedoch geschieht dies teilweise nur für kurze Zeit, nicht von allen relevanten Interessengruppen gleichzeitig und nicht mit gleichbleibendem Engagement sowie in der Weiterbildungspraxis unter prekären Bedingungen der Unterfinanzierung und unter fehlender Kontinuität und Priorisierung bildungspolitischer Unterstützung.



## 2. Die Erkenntnisse sind nicht neu: Kontextualisierung der PIAAC-Ergebnisse

Nicht erst seit PIAAC, sondern seit nunmehr knapp 20 Jahren weiß Deutschland, wie es um die Grundkompetenzen seiner Bevölkerung bestellt ist. Denn die Ergebnisse von PIAAC reihen sich in eine Anzahl von Studien ein, die bereits auf die prekäre Situation hingewiesen haben. Beispielsweise belegt die erste international vergleichende Studie über Grundqualifikationen, der International Adult Literacy Survey (IALS) von 1995, dass 14,4% der deutschen Bevölkerung ab 15 Jahren nur die unterste Stufe des Leseverständnisses erreichen und damit nicht in der Lage sind, mehr als Einzelinformationen aus einem Text zu identifizieren (Preißer, 2004, S. 27). Gnahn (2007, S. 4) stellt fest, dass „die IALS-Studie seinerzeit nur geringe Resonanz in Deutschland“ fand, und vermutet, dass „ähnliche oder gar schlechtere Werte für Deutschland bei einer möglichen Teilnahme an PIAAC heute politisch mehr Aufmerksamkeit erreichen dürften.“ 17 Jahre später, im Jahr 2012, bestätigt zunächst einmal die leo.-Level-One-Studie (leo.-Studie) die jahrzehntelang geäußerten Schätzungen zum Ausmaß des in Deutschland existierenden Analphabetismus bei Erwachsenen (Dohmen, 1990, S. 126). 14% der deutschen erwerbsfähigen Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren, d. h. ca. 7,5 Millionen Menschen, zählen demnach zu den sogenannten funktionalen Analphabeten und überschreiten die unteren Alpha-Level nicht (Grotlüschen, 2012, S. 44). „Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben“ (ebd.). Beide Studien, IALS und die leo.-Studie, verorten Deutschland im Ländervergleich zwar in ein durchschnittliches Mittelfeld, jedoch können mit den Ergebnissen der leo.-Studie zwei alarmierende Erkenntnisse zutage gefördert werden. Erstens, seit Jahren stagniert die Weiterentwicklung der Grundkompetenzen der deutschen Bevölkerung trotz zahlreicher Bemühungen, die z. B. Tröster (2005) oder Hubertus (2014) dokumentieren. Zweitens zeigen die Ergebnisse der leo.-Studie eindrücklich und im Gegensatz zu früheren Teilnehmerstudien, dass es sich keineswegs um Menschen ‚am Rande der Gesellschaft‘ handelt. 57% der funktionalen Analphabeten sind berufstätig, 58% sind deutsche Muttersprachler und 67% verfügen über einen Haupt- oder Realschulabschluss (Grotlüschen, Riekman & Buddeberg, 2012). Dennoch, benachteiligende Faktoren gibt es auch in den genannten Kategorien ‚berufstätig‘, ‚Muttersprachler‘ und ‚Schulabschluss‘. Genauso wie die aktuellen PIAAC-Ergebnisse konnte auch die leo.-Studie Aussagen darüber treffen, dass Ältere überproportional häufig betroffen sind, funktionaler Analphabetismus genauso wie andere Grundkompetenzen ‚sozial vererbt‘ wird und die geringe Lese- und Schreibkompetenz auch mit einem geringeren Einkommen und damit auch mit Berufen mit wenig Entwicklungsmöglichkeiten einhergeht (Grotlüschen et al., 2012).

Ähnliche Zusammenhänge lassen sich auch in Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme feststellen, so die Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) von 2012. Die Teilnahme an Weiterbildung steigt mit zunehmendem Bruttoeinkommen, zunehmendem beruflichen Ausbildungsniveau sowie zunehmender Schulbildung (Leven, Bilger,

Strauß & Hartmann, 2013, S. 73–76). Zwar machte 2012 erfreulicherweise jeder zweite zwischen 18 und 64 Jahren eine Weiterbildung, es sind jedoch gerade die Geringqualifizierten mit Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss, die weniger häufig teilnehmen und damit den Anschluss verlieren. Sie sind proportional häufiger der Meinung, keine Weiterbildung zu benötigen, führen häufiger Altersgründe als Hindernis an und sind insgesamt skeptischer gegenüber schulähnlichem Lernen eingestellt als höher qualifizierte Personen (Kuwan & Seidel, 2013, S. 218). Was der AES verdeutlicht, folgert Preißer (2004, S. 28) bereits aus den IALS- und PISA-Ergebnissen, und dies lässt sich nun auch für PIAAC festhalten: „Das bedeutet, dass Lesekompetenz wie alle kulturellen Basiskompetenzen einen kumulativen Effekt in beide Richtungen hat.“

Neben den Grundkompetenzen, die PIAAC, aber auch die leo.-Studie und IALS messen, ist mittlerweile auch das Beherrschen einer Zweitsprache eine wichtige Voraussetzung für höhere Berufschancen, ein höheres Einkommen und die Teilhabe am Weltgeschehen.<sup>2</sup> So gibt der English Proficiency Index (EPI), der regelmäßig von der internationalen Sprachschule Education First (EF) erhoben wird, Hinweise auf ‚nur gute‘, aber keine ‚sehr guten‘ Englischkenntnisse in Deutschland (EF, 2013). Die Erhebung von 2013 vergleicht die Englischniveaus von ca. fünf Millionen Erwachsenen in 60 Ländern. Auch wenn Deutschland Platz 14 erreicht und sich im Vergleich zu den ersten Ergebnissen vor sechs Jahren eine geringe Verbesserung feststellen lässt, fällt die Bewertung, z. B. in der Presse, hier Spiegel Online, eher negativ aus: „Die Deutschen verlieren bei ihren Fremdsprachenkenntnissen den Anschluss“ (Endres, 2013). Auch die Verfasser des Reports für Deutschland (EF, 2013, S. 12–13) stellen fest, dass trotz internationaler Ausrichtung des Arbeitsmarktes und der wirtschaftlichen Beziehungen, der hohen Anzahl von Studierenden, die ins Ausland gehen, steigender Zuwanderung und Reiselust der Deutschen in den letzten zehn Jahren insgesamt keine Anstrengungen unternommen wurden, das durchschnittliche Englischlevel in der Bevölkerung zu heben.

Zweifelsohne werden bei einer von der OECD initiierten Vergleichsuntersuchung wie z. B. PIAAC vorwiegend die Zusammenhänge von erreichten Kompetenzniveaus und wirtschaftlichen Faktoren, wie z. B. Chancen auf dem Arbeitsmarkt und Höhe des Einkommens, analysiert. An dieser Stelle sei jedoch noch auf einen weitergehenden, gesellschaftlichen Zusammenhang hingewiesen. Die Bertelsmann-Stiftung legte 2013 die Ergebnisse einer Studie zur Wahlbeteiligung in Deutschland mit dem Titel „Prekäre Wahlen“ vor. Festgestellt wurde, dass in Wahlbezirken mit einem hohen Anteil an Geringqualifizierten und einer dementsprechend höheren Arbeitslosenquote eine überdurchschnittlich geringe Wahlbeteiligung vorherrscht. „Die sinkende Wahlbeteiligung

2 Vgl. hierzu das Strategiepapier der Kommission der Europäischen Gemeinschaften zur Mehrsprachigkeit (2008, S. 5): „Im Zentrum dieser Mitteilung stehen die Menschen: ihre Fähigkeit, sich mehrerer Sprachen zu bedienen (...). Das Hauptziel besteht also darin, das Bewusstsein für den Wert der Sprachenvielfalt in der EU und für die von dieser Vielfalt ausgehenden Chancen zu schärfen und den Abbau von Hindernissen für den interkulturellen Dialog zu fördern.“

in Deutschland geht einher mit einer sozialen Spaltung der Wählerschaft“ (Schäffer, Vehrkamp & Gagné, 2013, S. 6). Sieht man die Ergebnisse der PIAAC-Studie im Lichte der Wahlforschung, wird deutlich, dass deren Bedeutung noch in einem wesentlich grundlegenden gesellschaftlichen Zusammenhang zu diskutieren ist.

Erfreulicherweise konnte aktuell die Veröffentlichung der PIAAC-Ergebnisse das Thema wieder in den Aufmerksamkeitsfokus rücken. Doch die Reaktionen auf PIAAC in Politik, Presse und Fachöffentlichkeit zeigen, dass nicht durchweg eine Übereinstimmung in der Interpretation der Ergebnisse und in der Bestimmung von Handlungsimplikationen vorliegt.

### **3. Mittelmäßiger Optimismus und defizitäres Mittelmaß: Resonanzen aus Politik, Presse und Fachöffentlichkeit**

Während sich vor ein paar Jahren parteiübergreifend, presseweit und erst recht in der Fachöffentlichkeit der Bildungswissenschaftler und Pädagogen der sogenannte PISA-Schock einstellte, lässt sich diese Einhelligkeit für PIAAC nicht in der gleichen Intensität feststellen. Während auf der einen Seite die PIAAC-Ergebnisse je nach Lesart eher mit einem optimistisch geprägten ‚Mittelmaß‘-Duktus präsentiert werden, werden sie auf der anderen Seite als Bestätigung eines ohnehin defizitären Bildungssystems wiedergegeben. Erstere Perspektive, die beispielsweise das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, o. J.) einnimmt und dessen Darstellung auch die Pressemitteilung der CDU/CSU (2013) folgt, betont insbesondere die Tatsache, dass jüngere Testteilnehmer besser abschneiden als ältere, und begründet dieses Ergebnis mit Bezugnahme auf die bereits greifenden Maßnahmen im Schulbildungssystem nach PISA (vgl. auch Wanka, 2014, S. 23). Dieser Blick auf die Reaktionen aus der Bildungspolitik maßgeblicher Akteure kann den Eindruck stärken, dass an der strukturellen Unterfinanzierung der Erwachsenenbildung gar nichts geändert werden soll, sondern sich wie so häufig der bildungspolitische Blick auf das schulische Bildungssystem beschränkt. Die Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Cornelia Quennet-Thielen, sagte zu den PIAAC-Ergebnissen in einer Pressemeldung der Kultusministerkonferenz vom 8. 10. 2013: „PIAAC zeigt, dass sich persönliche und staatliche Investitionen in Bildung rechnen. Die Ergebnisse belegen auch, dass die erhöhten Investitionen in Bildung und angestoßene Bildungsreformen in Deutschland wirken. Die jüngere Generation schneidet in den gemessenen Grundkompetenzen – Lesen, Mathematik und Umgang mit dem Computer – besser ab als die Generationen zuvor“ (BMBF, o. J.). Der Amtschef der Kultusministerkonferenz Sachsen-Anhalts, Kultusminister Jan Hoffmann, schlägt in die gleiche Kerbe (ebd.). Nur marginal wird erwähnt, dass „PIAAC aber auch zeigt, dass es in Deutschland noch besser gelingen muss, ältere, geringqualifizierte und langzeitarbeitslose Personen für Weiterbildung und nachzuholende Berufsabschlüsse zu gewinnen“ (ebd.). Die Wochenzeitung *Die Zeit* läutet ebenfalls mit Blick auf das bessere Abschneiden von Jüngeren eine „hoffnungsfrohe Wendung“ (Kerstan, 2013, S. 4) ein.

Im Gegensatz zu dieser Perspektive findet sich eine Vielzahl an Positionen, etwa bei der SPD (Ziegler & Rossmann, 2013), den Grünen (Gehring, 2013), der Linken (Hein, 2013), in den Gewerkschaften (GEW, 2013; DGB, 2013), aber auch in der Fachöffentlichkeit, die erneut und mit großer Sorge darauf verweisen, dass Deutschland ein hoch selektives Bildungssystem unterhält, Ausgrenzung statt Inklusion praktiziert und Teilhabe und Chancengerechtigkeit noch lange nicht selbstverständlich sind. Das altbekannte Matthäus-Prinzip „Wer hat, dem wird gegeben“<sup>3</sup> wird ebenso bemüht wie die klare Benennung der Auswirkung „einer vergleichsweise unterbewertete[n] bildungspolitische[n] Aufgabe“ (Deimer & Meisel, 2014, S. 6) des lebenslangen Lernens. Diese Erkenntnisse sind nicht neu und dennoch erwarten insbesondere Vertreter der Bildungswissenschaft einen wachrüttelnden Effekt durch die PIAAC-Ergebnisse. Die defizitorientierte Resonanz der Besorgten betont die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens und problematisiert die Lernentwöhnung sowie die exkludierende Wirkung fehlender Kompetenzen. Mit PIAAC, aber auch mit den Erkenntnissen aus den letzten Jahren, muss es aus deren Sicht gelingen, insbesondere politische Entscheidungsträger, aber auch Bildungsverbände und -verantwortliche zu alarmieren. Bisher geschieht dies insbesondere durch die Aufstellung von Forderungen, die zwar nicht neu sind, im Lichte der PIAAC-Ergebnisse aber mit einer neuen Brisanz einhergehen: Eine bundesweite und gesamtgesellschaftlich abgestimmte Strategie ist demnach notwendig, um dem Leitbild des lebenslangen Lernens Substanz und Ernsthaftigkeit zu verleihen. Sowohl von bildungspolitischer Seite als auch aus der Fachöffentlichkeit heraus werden Forderungen laut, die die Aufhebung des Kooperationsverbots, die Einrichtung des Rechts auf Weiterbildung über ein bundesweites Weiterbildungsgesetz sowie fest verankerte nationale Bildungsoffensiven, insbesondere Nachqualifizierungs- und Alphabetisierungsangebote betreffend, umfassen (Gehring, 2013; GEW, 2013; Hein, 2013; DVV et al., 2013). Schöll (2014, S. 36–38) geht sogar so weit, ein „Bundesamt zur Grundbildungssicherung“ zu fordern. Die Volkshochschulpräsidentin Süssmuth hingegen verlangt angesichts der PIAAC-Ergebnisse: „Die strukturelle Unterfinanzierung der öffentlich geförderten Weiterbildung muss endlich beendet werden, damit in der Fläche neue, auf die Bedarfe geringqualifizierter Personen zugeschnittene Weiterbildungsangebote entstehen können“ (DVV, o.J.). Diese Aussage repräsentiert nicht nur die dringende Forderung der großen Vertreter der Erwachsenenbildung (DVV et al., 2013). Sie spiegelt sich auch in den Pressemitteilungen der Linken, der SPD und der Grünen wider. Auch die Europäische Kommission (2013) betont die Notwendigkeit gezielter Investitionen zur Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Erhöhung der Qualifikationen und Beschäftigungsfähigkeit. „Eine öffentlich verantwortete, unabhängige, trä-

3 Elke Hanack, die stellvertretende DGB-Vorsitzende, betont in einer Pressemitteilung des Deutschen Gewerkschaftsbundes: „Die soziale Spaltung ist die Achillesferse des deutschen Bildungswesens“ (DGB, 2013). Dass die ungleiche Verteilung von Chancen im Bildungswesen zwar von den Gewerkschaften, aber kaum oder nicht von den bildungspolitisch Verantwortlichen thematisiert wird, wertet Schmidt-Hertha (2014a, S. 34) als „gewisse Gewöhnung – vielleicht sogar Akzeptanz – der sozialen Disparitäten im Bildungssystem (...)“.

gerneutrale Bildungs- und Berufsberatung, die den Menschen mit seinen individuellen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten in den Mittelpunkt stellt, ist daher unverzichtbarer Bestandteil einer zukunftsorientierten Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik“, stellt das Nationale Forum Beratung in Bildung Beruf und Beschäftigung (nfb, 2013, S. 1) zudem fest. Dies entspricht den Forderungen des DGB (2013) nach „mehr Beratung und Transparenz“ sowie der großen Verbände der Erwachsenenbildung nach flächendeckenden, trägerneutralen Beratungsstrukturen als Voraussetzung für den offenen Zugang zur Weiterbildung für Geringqualifizierte (DVV et al., 2013). Aus Sicht der Erwachsenenbildung ist die Bedeutungsbeimessung für in der Weiterbildung erworbene Qualifikationen noch zu gering. Einerseits könnte eine bildungspolitisch geförderte engere Verzahnung der Bildungsbereiche Abhilfe schaffen. Andererseits sind laut der Welt am Sonntag (Dowideit, Ettel, Kaiser, Michler & Wisdorff, 2013) aber auch die Unternehmen gefordert, die bisher vernachlässigte Weiterbildung der Geringqualifizierten in den Blick zu nehmen. Es bestätigt sich in den dargestellten Resonanzen zudem der Auftrag der Erwachsenenbildung, die bisherigen Anstrengungen fortzusetzen, auszuweiten und weiterzuentwickeln. Insbesondere gilt es, erfolgreiche, allzu häufig nur als zeitlich befristete Projekte durchgeführte Initiativen zu verstetigen (Schmidt-Hertha, 2014b, S. 28). Der Ausbau von Nachqualifizierungs- und Grundbildungsangeboten muss weiter fortschreiten. Und schließlich bedarf es innovativer Ansätze, um bildungsferne Gruppen zu erreichen und um generell auf die vielen nachholenden und präventiven Bildungsangebote der öffentlichen Erwachsenenbildung hinzuweisen. Das macht die Welt am Sonntag (Dowideit et al., 2013) angesichts der PIAAC-Ergebnisse deutlich: „Helfen können die tausend Volkshochschulen, die vielerorts längst ihr Programm entrümpelt und modernisiert haben. Nur merken das viele zu wenig.“

Bevor die Konsequenzen von PIAAC für die Erwachsenenbildungspraxis tiefergehend thematisiert werden, wird im Folgenden zunächst die Weiterbildungspolitik, als die Instanz, die die Rahmenbedingungen für diese schafft, beleuchtet.

#### **4. Weiterbildungspolitik zwischen Programmatik und Wirklichkeit**

Seit Jahrzehnten dokumentiert das Berichtssystem Weiterbildung, das nun in den AES (Bilger, Gnahs, Hartmann & Kuper, 2013) übergegangen ist, dass sich der Bildungshintergrund als sehr robuster Prädiktor für die Beteiligung an Weiterbildung erweist. Von der Empfehlung des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, weiterbildungspolitische Anstrengungen darauf zu konzentrieren, die Weiterbildungsquote bei Geringqualifizierten von 28 % (2006) auf mindestens 40 % im Jahr 2015 zu steigern (BMBF, 2008, S. 8), ist die Realität noch weit entfernt.<sup>4</sup> Auf der einen Seite vernetzt sich die Weiterbildungspraxis immer stärker mit

4 Nach dem AES 2012 haben nur 32 % der Erwachsenen im Alter von 18 bis 64 Jahren mit einem niedrigen Schulabschluss (Hauptschulabschluss oder darunter) an Weiterbildung partizipiert (Leven et al., 2013, S. 74).

anderen Bildungssektoren im sich entwickelnden kommunalen und regionalen System des Lebenslangen Lernens (Meisel, 2009, S. 91–103). Auf der anderen Seite ist eine geforderte gesamtgesellschaftlich abgestimmte Strategie unter den Bedingungen einer komplexen Weiterbildungsstruktur mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Akteuren und Zuständigkeiten in Deutschland nur schwer zu realisieren. In den Niederlanden existiert z. B. ein Stakeholder-Netzwerk zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite sowie der Regierung, die gemeinsam eine Vereinbarung „Agreement between employers, employees and government. Long-term approach to low literacy in society and industry 2007–2015“ tragen (Stichting van de Arbeid, 2007). Bei der Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland sucht man vergebens nach der Beteiligung von Wirtschaft und Gewerkschaften (BMBF, 2012).<sup>5</sup> Der in diesem Rahmen entstandene Maßnahmenkatalog von Bund und Ländern enthält mehr Absichtserklärungen und Prüfungsbereitschaften als konkrete bildungspolitische Vereinbarungen mit gesicherter Finanzierungsbasis. Beispielsweise wird in dem Pakt festgehalten, dass die Länder die Absicht des Bundes, das Bundesprogramm der „Bildungsprämie“ für Grundbildungsangebote zu öffnen, begrüßen. Nun startete am 1. 7. 2014 die dritte Phase der bundesweit geförderten Beratungsleistungen. Mit der Bildungsprämie soll die Weiterbildungsbeteiligung insbesondere derjenigen Personengruppen gestärkt werden, die sich bisher aus finanziellen Gründen nicht an Weiterbildungsaktivitäten beteiligt haben bzw. beteiligen konnten. Aber wieder wird der Gegenstand der Förderung ausschließlich auf individuelle berufliche Weiterbildung festgelegt. Dass es sich hier auch aus einem anderen Grund um eine vergebene Interventionschance in das Weiterbildungssystem handelt, zeigen die Untersuchungen der Weiterbildungsbarrieren im Rahmen des AES: Für dreimal so viele Befragte mit Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss im Vergleich zu Erwachsenen mit Hochschulreife wäre eine adäquate Bildungsberatung die Voraussetzung zu einer Weiterbildungsbeteiligung (Kuwan & Seidel, 2013, S. 219). Hier zeigt sich u. E. beispielhaft ein Grunddilemma der deutschen Erwachsenenbildungspolitik. „Ob berufliche oder private Interessen im Vordergrund stehen, entscheidet sich zumeist in der individuellen Nutzungsperspektive, nicht unbedingt im Bildungsangebot“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 137). Die Förderinstrumentarien wiederum richten sich nach unterschiedlichen Ressortzuständigkeiten oder Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern und Kommunen. In vielfacher Hinsicht engagieren sich die Akteure in erster Linie mit zeitlich befristeten Programmen. Der Bund in erster Linie in der Forschung, weil er nur hierfür zuständig ist, die Länder in sehr unterschiedlichem Ausmaß in Praxisprojekten, meist von einer zeitlich limitierten Finanzierung des Europäischen Sozialfonds flankiert, was in Phasen des Programmwechsels, wie aktuellerweise im

5 Dabei stellt sich Beteiligung von Betrieben als unausweichlich heraus, wenn es darum geht, das sogenannte „mitwissende Umfeld“ (Grotluschen, Riekman & Buddeberg, 2014, S. 119) einzubinden, um Menschen mit Grundbildungsdefiziten zu erreichen. Die Realität sieht anders aus: „Anstöße zur Teilnahme an Weiterbildung stammen aber mehrheitlich nicht aus dem betrieblichen, sondern aus dem privaten Umfeld“ (ebd.).



Freistaat Bayern, zusätzlich zu Friktionen im Fördersystem führt. Die kommunale Förderung hängt in erster Linie von der unterschiedlich ausgeprägten Finanzkraft der Kommunen ab. Eine dauerhafte und flächendeckende Bildungsförderung bildungsbenachteiligter Erwachsener, die einen Aufbau entsprechender professioneller organisatorischer und personeller Infrastrukturen ermöglichen würde, ist damit nicht gegeben. Auch die hier geschilderten Probleme sind alles andere als neu. Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unabhängige Expertenkommission war bereits Anfang des Jahrtausends mit einem Gutachten zur Finanzierung des Lebenslangen Lernens beauftragt worden (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, 2004), fundiert Vorschläge zu unterbreiten. Sie war davon ausgegangen, dass Bundesländer und Kommunen eine flächendeckende Grundversorgung mit Angeboten allgemeiner, politischer und kultureller Weiterbildung zu gewährleisten haben. Sie geht weiterhin davon aus, dass sich die öffentliche Verantwortung für die Allgemeinbildung nicht nur auf die Jugendphase, sondern auch auf das Erwachsenenalter erstrecken muss (S. 183). Empfohlen wird des Weiteren ein Ausbau der Lerninfrastrukturen für Erwachsene (S. 195). Eine öffentliche Finanzierung soll sich auf inhaltliche Bereiche konzentrieren, die im öffentlichen Interesse liegen. „Die bewertende Sichtung von Weiterbildungsprogrammen legt es nahe, ein öffentliches Interesse bei folgenden Angebotsinhalten anzunehmen: Veranstaltungen zur politischen Bildung, zur arbeitswelt- und berufsbezogenen Bildung und zur kompensatorischen Grundbildung (Alphabetisierungskurse, Deutsch als Fremdsprache), die abschlussbezogene Allgemeinbildung, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung einschließlich des Bereichs der sozialen und interkulturellen Beziehungen, Angebote zur Förderung von Schlüsselqualifikationen (Fremdsprachen- und Medienkompetenz) und Angebote zur Familienbildung“ (S. 196). Umgesetzt wurde von diesen Empfehlungen nichts. Eine quantitativ bedeutsame kompensatorische Wirkung der Erwachsenenbildung kann entsprechend unter den vorherrschenden Förderbedingungen nicht erreicht werden.

## **5. Erwachsenenbildungspraxis – pädagogisches Handeln unter paradoxen Bedingungen**

Ein Widerspruch zwischen bildungspolitischen Verlautbarungen zur Bedeutung des Lebenslangen Lernens und dem konkreten weiterbildungspolitischen Handeln lässt sich also nicht übersehen. Leider schlägt sich dieser Widerspruch auch in der Weiterbildungspraxis nieder. In einer Standortbestimmung „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ (DVV, 2011) erklärt der Verband nach intensiver Basisdiskussion, dass die Volkshochschulen besonders um jene bemüht sind, „die bislang zu wenig von Weiterbildung profitieren. Niemand soll zurückgelassen werden“ (S. 14). Insbesondere wollen Volkshochschulen Erwachsenen die Möglichkeit bieten, früher Versäumtes nachzuholen, z. B. Schulabschlüsse sowie allgemeine und berufliche Grundbildung. Es soll gar nicht infrage gestellt werden, dass die verantwortlichen Akteure sich in diesem Bereich besonders engagieren. So wurde im Rahmen von zahlreichen Projekten (vor-

wiegend freiberuflich tätiges) Personal weiterqualifiziert, der Bundesverband hat ein Lernportal „ich-will-lernen.de“ entwickelt und in zahlreichen Ländern und Kommunen werden in der Regel drittmittelfinanzierte Angebote umgesetzt. Im Rahmen von Projekten wird zudem mit Innungen und Betrieben zusammengearbeitet, niedrigschwellige neue Angebotsformen in den Wohnquartieren werden etabliert und weitergehende Ansprachekonzepte werden entwickelt und erprobt (Projekträger im DLR e. V., 2011). Dennoch, angesichts des Ausmaßes der mit der PIAAC-Studie aufgeworfenen Probleme unzureichender Grundkompetenzen bei Erwachsenen erscheint das Angebot der öffentlichen Erwachsenenbildung überschaubar. Nur 2 % der Angebote aller 1000 Volkshochschulen sind im Programmbereich Grundausbildung/Schulabschlüsse verortet (DVV, 2011, S. 30). Eine beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung aus der Statistik der Volkshochschulen im Jahr 2013 vorgenommene gesonderte Auswertung der Entwicklung im Alphabetisierungs-/Grundbildungsbereich nach Kursen, Belegungen und Unterrichtsstunden von 2003 bis 2012 zeigt nur geringfügige Steigerungen der Leistungen in diesem Arbeitsfeld (siehe Abbildung 1).

In Abbildung 2 sind zusätzlich zu den Alphabetisierungskursen die Lehrgänge zur Vorbereitung auf den nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen, in der Regel von Hauptschulabschlüssen, enthalten.

Auch hier lassen sich vergleichbare Tendenzen ablesen. Trotz aller Programmatik und inhaltlicher Anstrengungen lassen sich keine erheblichen Leistungssteigerungen in diesem Arbeitsfeld nachweisen. Sicherlich lassen sich weitere Verbesserungen im makro- und mikrodidaktischen Bereich der Volkshochschulen auch ohne erhebliche öffentliche Investitionen realisieren. Die Grundbildungsangebote lassen sich z. B. aus der möglicherweise stigmatisierend wirkenden Alphabetisierungs-nische in ein breiteres Angebot an Grundwissen in den Feldern EDV, Sprache, Wirtschaft, Politik und Gesundheit integrieren (Weber, van Eik & Maier, 2013). Das in den letzten Jahren stark ausgedünnte Angebot in Mathematik ließe sich durch lebenssituationsorientierte Lernarrangements wie Mathematik für Eltern oder zur Vorbereitung auf eine Ausbildung bzw. ein Studium sicherlich reanimieren. Bezogen auf die Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund verweisen die Ergebnisse der PIAAC-Studie wie in anderen vergleichbaren Ländern auf durchschnittlich deutlich niedrigere Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen als unter den Einheimischen. Gerade dieser Personenkreis besucht an der VHS Integrations- und Deutschkurse, um sich die Mindestvoraussetzung für eine selbstbestimmte Integration zu erwerben. Programminitiativen, mit denen zusätzliche Lernmodule zur Anhebung der allgemeinen und berufsbezogenen Grundkompetenzen angefügt werden und gezielt zwischen dem Sprachkurs und darüber hinausgehenden Bildungsangeboten gebaut werden, stoßen bei den Betroffenen auf Akzeptanz (Delic, 2013, S. 10–11). Das bereits vorhandene Fortbildungsangebot für haupt- und freiberufliche Mitarbeitende lässt sich zudem auf Fragestellungen, die aus der PIAAC-Studie resultieren, akzentuieren (Schmidt-Lauff, 2013, S. 16–20). Auch Brödel (2014, S. 31) plädiert angesichts der „fachlich bunt gemischte[n] Herkunft der Kursleitenden“ für eine Überprüfung und Stärkung des Professionalisierungskonzepts für Grundbildungsarbeit. Durch die verbesserte Kooperation zwischen unterschiedlichen Kultur- und Bil-



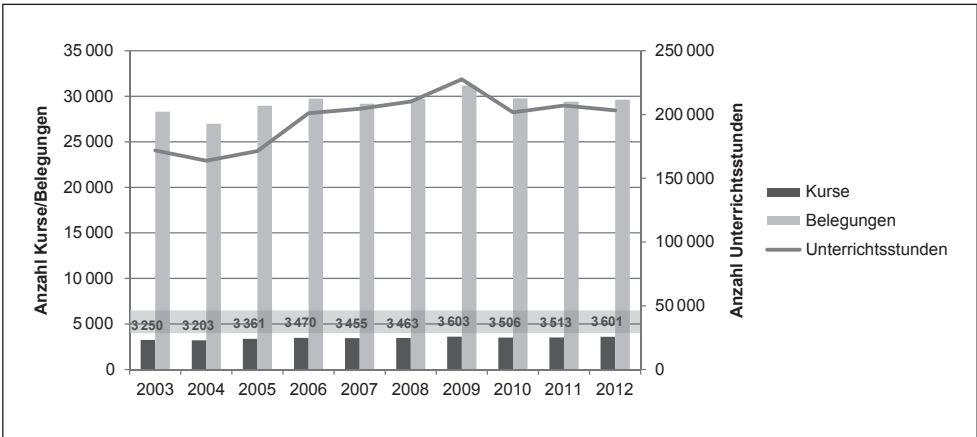


Abb. 1: Entwicklung im Alphabetisierungs-/Grundbildungsbereich 2003–2012; Datenquelle: DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Volkshochschulstatistik, gesonderte Auswertung

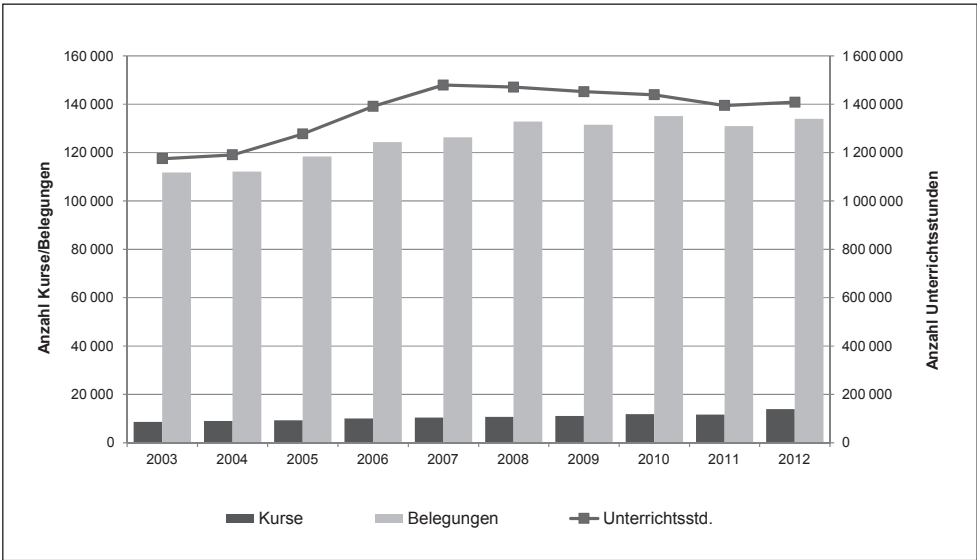


Abb. 2: Entwicklung des Programmbereichs Grundbildung/Schulabschlüsse 2003–2012; Datenquelle: DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Volkshochschulstatistik, gesonderte Auswertung

dungseinrichtungen ‚vor Ort‘ lassen sich neue Möglichkeiten, die Adressatengruppen zu erreichen, erschließen (Mickler, 2013). PIAAC wird in der Erwachsenenbildungspraxis als Aufruf verstanden, „sich jenseits spezialisierter beruflicher Fortbildungsmaßnahmen wieder verstärkt auf eines ihrer wichtigen Ziele zu besinnen, die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe, die sich natürlich nicht in den in PIAAC gemessenen Kompetenzbereichen erschöpft“ (Schmidt-Hertha, 2014b, S. 28). Nur muss auch realistisch die Reichweite des Engagements der Organisationen und des Personals gesehen werden. Im deutschen Bildungswesen (frühkindliche Erziehung, allgemeinbildende und berufliche Schulen, Hochschulen) sind 2.1 Millionen Personen beschäftigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). An den 976 Volkshochschulen arbeiten noch nicht einmal 7800 hauptberufliche Mitarbeiter/innen, davon mehr als die Hälfte in der Verwaltung. Ohne die 190 000 freiberuflichen Honorarkräfte wäre das Angebot für ca. 9 000 000 Belegungen bundesweit nicht zu stemmen. Die öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland betrugen im Jahr 2009 172.3 Milliarden Euro (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 36), während für die öffentlichen Volkshochschulen insgesamt nur ca. 600 Millionen (inkl. ca. 200 Millionen Projektmittel) zur Verfügung standen. Der Autorengruppe Bildungsberichterstattung erschien die Summe schon so klein, dass sie von 1 Milliarde an Ausgaben sprechen und geflissentlich übersehen, dass ca. 400 Millionen von den Lernenden selbst aufgebracht werden. Die Finanzprobleme der Kommunen haben in den letzten Jahren dazu geführt, dass in den Städten die Angebotsorte häufig zentralisiert werden mussten, während in einigen Bundesländern auf dem sogenannten flachen Land den kleineren Gemeinden die finanzielle Kraft fehlt, leistungsstarke regionale Erwachsenenbildungszentren zu etablieren. Die strukturelle Unterfinanzierung führt verständlicherweise dazu, dass sich die Angebots- und Themenstrukturen der Volkshochschulen an der sichtbaren Nachfrage und einnahmestarken Bereichen wie etwa Sprachen und Gesundheit orientieren (Huntemann & Ambos, 2014, S. 90), weil die notwendigen Kostendeckungsbeiträge für die weniger einnahmeträchtigen Angebotsbereiche erwirtschaftet werden müssen. Auch wenn es vielerorts gelingt, für die Grundbildung aus einschlägigen Programmen notwendige Projektmittel zu akquirieren, können damit in den meisten Fällen keine dauerhaften Lerninfrastrukturen und professionelle Personalstrukturen sichergestellt werden, die neben der Programmplanung und -durchführung eine aufsuchende Bildungsarbeit mit entsprechenden Beratungsdienstleistungen gewährleisten – eher ist die Produktion von Projektruinen zu befürchten. Tippelt und Gebrande (2014, S. 113) geben den Hinweis: „Um Kompetenzen gezielter und auch im Kontext des Lebenslaufs besser fördern zu können, sind Vernetzungsperspektiven und Kooperationen von Schule, Betrieb, Hochschule und Weiterbildung von sehr großer Bedeutung.“ Was hierbei jedoch häufig vergessen wird: Auch die erforderliche Netzwerkarbeit braucht Personalressourcen, die finanziert und in Fragen des Netzwerkmanagements geschult werden müssen (Mickler, 2009, S. 19–36).

Somit ist eine Vielzahl von erschwerenden Rahmenbedingungen genannt, die das pädagogische Handeln unter paradoxen Anforderungen charakterisiert.

## 6. Ein Plädoyer für die Erwachsenenbildung

Angebote der Grundbildung sind in jedem Fall in der Erwachsenenbildung zu verorten und Volkshochschulen sind auch immer das Sprachrohr von Bildungsbenachteiligten. Doch wir plädieren stark für die Beibehaltung einer Programmatik der Erwachsenenbildung für alle. Die integrative Kraft, die z. B. von den öffentlichen Volkshochschulen als Lern- und Begegnungsorten ausgeht, soll mit der Forderung nach mehr öffentlichen Investitionen in kompensatorische Aufgaben, wie die Grundbildung in der Erwachsenenbildung, nicht unterlaufen werden. Doch ohne eine wesentlich gesteigerte dauerhafte Investition in die Erwachsenenbildung werden keine wirkungsvollen Beiträge zur Kompetenzförderung der Gruppen mit den festgestellten Kompetenzdefiziten erfolgen können. Denn es hilft den in der Erwachsenenbildung allzu oft in prekären Beschäftigungsverhältnissen tätigen Pädagogen und Pädagoginnen nicht (Faulstich, 2014, S. 107–113), so zu tun, als ob sie die mit der PIAAC-Studie aufgeworfenen Herausforderungen allein mit einer gesteigerten didaktischen und methodischen Kreativität bewältigen könnten.

Auch die Annahme, dass sich eine automatische Reduktion der geringqualifizierten Gruppen durch die erfolgten Mehrinvestitionen in frühkindliche Erziehung und Schule als Folge des PISA-Schocks ergeben wird, ist eine riskante. Abgesehen davon, dass dann die in der PIAAC-Studie identifizierten Gruppen mit niedrigem Grundbildungsniveau ignoriert werden, wird mit einer ausschließlichen Optimierung des Systems der Frühförderung und der schulischen Bildung auf einen Effekt vertraut, der sich erst, wenn überhaupt, nach Jahrzehnten einstellen wird. Bereits heute und weiterhin wird es Herausforderungen geben, denen nur mit einer optimal unterstützten, ausgestatteten und professionellen Erwachsenenbildung begegnet werden kann. Dies machen Tippelt und Gebrande (2014, S. 110–113) deutlich: So gilt es, erweiterte Grundbildungsangebote auch für die Erwachsenen anzubieten, die höhere Kompetenzstufen erreichen, um zu verhindern, dass diese ihre Fähigkeiten zur Mitwirkung und zur Teilhabe an der Gesellschaft verlieren. Diese Angebote der Erwachsenenbildung richten sich demnach an eine „gesellschaftliche Mitte“ (S. 111) und nicht nur an „spezielle Problemgruppen“ (ebd.). Von großer Bedeutung sind auch die nachberuflichen Bildungs- und Qualifizierungsangebote, die es älteren Menschen ermöglichen, ihr Leben weiter selbstbestimmt zu leben und bewusst, kompetent und informiert an gesellschaftlichen Ereignissen teilzunehmen. Der Befund, dass der Grad der Grundbildung stark mit der eigenen sozialen Herkunft zusammenhängt, betont außerdem, dass Angebote im Bereich der Elternbildung notwendig sind und stets bleiben werden. Dem Einfluss von Migration und Sprachkenntnissen auf Grundkompetenzen kann begegnet werden mit der Weiterführung von Sprach-, Integrations- sowie allgemeinbildenden Kursen „im Sinne einer realisierenden Anerkennungskultur“ (S. 113).

Darüber hinaus gilt es, eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung voranzutreiben. Denn PIAAC liefert in erster Linie Problemdiagnosen und keine Ursachenanalysen und daran anschließende Handlungsimplicationen. Es stellt sich somit z. B. die Frage, welche programmatischen und weiterbildungspraktischen Reaktionen aus den

Ergebnissen der PIAAC-Studie aktuell in Einrichtungen der Erwachsenenbildung folgen. Sicherlich besteht zudem ein dringender Bedarf an Entwicklungsforschungsprojekten, die sich mit der Ausgestaltung eines breitgefächerten Angebots zur Grundbildung ohne stigmatisierende Zielgruppenbeschreibungen und defizitorientierte Programm-etikettierungen befassen. In Machbarkeitsstudien könnten außerdem bildungspolitische und -praktische Szenarien systematischer Grundbildungsförderung in der Weiterbildung aufgestellt werden, um Erkenntnisse über Akteure, Konzepte, Professionalisierungsansätze und Finanzierungsmöglichkeiten zu gewinnen. Feldforschung böte sich an, um die Wirkungen von Vernetzung von Akteuren der Wirtschaft, Sozial- und Bildungseinrichtungen auf Quantität und Qualität von Grundbildungsangeboten zu untersuchen. Auf der Metaebene könnte eine systematische Auswertung von bund- und ländergeförderten Projekten und ggf. auch von international vergleichenden Programmen zum Thema Grundbildung Erkenntnisse mit Blick auf Inhalt, Zielsetzung, Marketing, Nachhaltigkeit, Erfolge und Hindernisse dieser Projekte bringen. Aus Sicht der Erwachsenenbildung sollten schließlich in zukünftigen PIAAC-Studien weitere Kompetenzdomänen berücksichtigt werden, wie z. B. Gesundheits-, Fremdsprachen- und Wirtschaftskompetenzen.

So zeigt sich: Es bedarf großer Anstrengungen sowohl in der Weiterbildungsforschung und -praxis, aber v. a. in der Weiterbildungspolitik, dass unsere Befürchtungen nicht bewahrheitet werden: Dass nämlich die PIAAC-Studie zu viele Adressaten hat, als dass sie den notwendigen Schock auslösen könnte.

## Literatur

- Ambos, I., & Weiland, M. (2010). Angebots- und Themenstrukturen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung: DIE Trendanalyse 2010* (S. 93–126). Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: wbv.
- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J., & Kuper, H. (Hrsg.) (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey in Deutschland*. Bielefeld: wbv.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.). *PIAAC-Studie: Jüngere haben höhere Kompetenzen als Ältere*. <http://www.bmbf.de/de/13815.php> [19.06.2014].
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn: wbv.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016*. [http://www.bmbf.de/pubRD/NEU\\_strategiepapier\\_nationale\\_alphabetisierung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf) [22.06.2014].
- Brödel, R. (2014). PIAAC und die Grundbildungsarbeit. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 21(3), 30–32.
- CDU & CSU (2013). *Bildungsniveau in Deutschland steigt. OECD stellt Studie für Erwachsene vor* (Pressemitteilung vom 08.10.2013). <https://www.cdcsu.de/presse/pressemitteilungen/bildungsniveau-deutschland-steigt> [19.06.2014].

- Deimer, J., & Meisel, K. (2014). Stellungnahme des Präsidenten Josef Deimer und des 1. Vorsitzenden Prof. Dr. Klaus Meisel, des Bayerischen Volkshochschulverbandes zu PISA für Erwachsene (PIAAC-Studie). In *Bayerischer Volkshochschulverband, Jahresbericht 2013* (S. 6). München: DVV.
- Delic, R. (2013). Erfolgsmodelle für Zuwanderer – Im Bereich Integration sind die PIAAC-Ergebnisse nicht überraschend. *Dis.kurs: Magazin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*, 20(4), 10–11.
- DGB Deutscher Gewerkschaftsbund (2013). *Erwachsenen-PISA: Soziale Auslese ist die Achillesferse des deutschen Bildungssystems* (Pressemitteilung vom 08. 10. 2013). <http://www.dgb.de/presse/++co++6d93d242-2ff3-11e3-8497-00188b4dc422> [19.06.2014].
- Dohmen, G. (1990). Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 18(2), 125–145.
- Dowideit, A., Ettel, A., Kaiser, T., Michler, I., & Wisdorff, F. (2013). Nichts dazu gelernt. *Welt am Sonntag*, (41) (13. 10. 2013), 1.
- DVV Deutscher Volkshochschulverband (o. J.). *Reaktion auf PIAAC-Studie: Volkshochschulpräsidentin Süsmuth fordert dringende Investitionen für die Weiterbildung Geringqualifizierter*. [http://www.dvv-vhs.de/index.php?id=651&no\\_cache=1&L=&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=&type=98](http://www.dvv-vhs.de/index.php?id=651&no_cache=1&L=&tx_ttnews[tt_news]=&type=98) [19.06.2014].
- DVV Deutscher Volkshochschul-Verband (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn: DVV.
- DVV, Arbeit und Leben, DEAE, KAW, BBB, VDP & KEB (2013). *Eckpunktepapier Weiterbildungs-offensive 2013–2017*. [http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/PDF/kreuder/Eckpunkte\\_Weiterbildungs-offensive\\_2013\\_-2017\\_Endfassung.pdf](http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/PDF/kreuder/Eckpunkte_Weiterbildungs-offensive_2013_-2017_Endfassung.pdf) [19.06.2014].
- EF Education First (2013). *EF EPI, EF English Proficiency Index*. <http://www.ef.com/epi> [13.06.2014].
- Endres, H. (2013). *Deutsche rutschen bei Englischkenntnissen ab*. Spiegel Online, 05. 10. 2013. <http://www.spiegel.de/karriere/ausland/deutsche-rutschen-laut-studie-bei-englischkenntnissen-ab-a-931793.html> [15.06.2014].
- Europäische Kommission (2013). *Erhebung über die Kompetenzen von Erwachsenen unterstreicht die Notwendigkeit, die allgemeine und berufliche Bildung zu verbessern* (Pressemitteilung vom 08. 10. 2013). [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-922\\_de.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-922_de.htm) [22.06.2014].
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004.). *Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft*. Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (2014). Lehrende als „Arbeitskraftunternehmer“. In F. Kessl, A. Polutta, W. Thole, I. van Ackeren & R. Dobischat (Hrsg.), *Prekarisierung der Pädagogik – pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen* (S. 107–113). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Feld, T. (2007). *Volkshochschulen als „lernende Organisation“: Entwicklung eines Anforderungsprofils unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze organisationalen Lernens sowie einer innerorganisationalen sowie einer außerorganisationalen Perspektive*. Hamburg: Kovac.
- Friebel, H. (1993). Der gesplante Weiterbildungsmarkt und der Lebenszusammenhang der Teilnehmer/innen. In ders. (Hrsg.), *Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang* (S. 10–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehring, K. (2013). „*Erwachsenen-PISA*“: *Bildungsaufstiege unterstützen* (Pressemitteilung der Bundesfraktion Bündnis 90/Die Grünen vom 08. 10. 2013). <http://kai-gehring.de/detail/nachricht/erwachsenen-pisa-bildungsaufstiege-unterstuetzen.html> [19.06.2014].
- GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013). *Erwachsenen-PISA bestätigt dringenden Reformbedarf des deutschen Bildungswesens* (Pressemitteilung vom 08. 10. 2013). [http://www.gew.de/GEW\\_Erwachsenen-PISA\\_bestatigt\\_dringenden\\_Reformbedarf\\_des\\_deutschen\\_Bildungswesens.html](http://www.gew.de/GEW_Erwachsenen-PISA_bestatigt_dringenden_Reformbedarf_des_deutschen_Bildungswesens.html) [19.06.2014].

- Gnahs, D. (2007). *Ein PISA für Erwachsene?* <http://www.die-bonn.de/doks/gnahs0701.pdf> [19.06.2014].
- Grotlüschen, A. (2012). Funktionaler Analphabetismus in Wirtschaft und Gesellschaft. Erstaunliche Daten aus der leo.-Level-One-Studie. *Dgfp Personalführung*, (7), 42–49.
- Grotlüschen, A., Riekman, W., & Buddeberg, K. (2012). *leo.-Level-One-Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Zwölf Kurzberichte („leo.-News“) aus dem Jahr 2012*. [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Sonstiges/Broschuere\\_leo-News\\_2012.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Sonstiges/Broschuere_leo-News_2012.pdf) [19.06.2014].
- Grotlüschen, A., Riekman, W., & Buddeberg, K. (2014). Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(2), 116–124.
- Hein, R. (2013). „*Erwachsenen-PISA*“ ist ein Weckruf (Pressemitteilung der Partei Die Linke vom 08.10.2013). <http://www.linksfraktion.de/pressemitteilungen/erwachsenen-pisa-weckruf/> [19.06.2014].
- Hubertus, P. (2014). Vom Bündnis über die Strategie zur Nationalen Dekade. Aktivitäten zur Alphabetisierung und Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(2), 150–153.
- Huntemann, H., & Ambos, I. (2014). Angebots- und Themenstrukturen in der Weiterbildung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends in der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2014* (S. 81–102). Bielefeld: wbv.
- Kerstan, T. (2013). *Wie schlau sind die Deutschen? Üben, üben, üben*. Die Zeit Online, 10.10.2013. <http://www.zeit.de/2013/42/oecd-piaac-studie-erwachsene> [19.06.2014].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008). *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. <http://www.uebersetzerportal.de/bilder2/eu-kommission-strategiepapier-mehrsprachigkeit-2008.pdf> [21.06.2014].
- Kuwan, H., & Seidel, S. (2013). Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In F. Bilger, D. Gnahs & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey in Deutschland* (S. 209–231). Bielefeld: wbv.
- Leven, I., Bilger, F., Strauß, A., & Hartmann, J. (2013). Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In F. Bilger, D. Gnahs & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey in Deutschland* (S. 60–94). Bielefeld: wbv.
- Meisel, K. (2009). Volkshochschulen im kommunalen System des lebenslangen Lernens. *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften*, 48(1), 91–103.
- Mickler, R. (2009). Netzwerkmanagement: Funktionale oder professionelle Aufgabe von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen? In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 19–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mickler, R. (2013). *Kooperation in der Erwachsenenbildung: Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- nfb Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2013). *Pressemitteilung – Nationales Forum Beratung fordert Konsequenzen aus der PIAAC-Studie* (04.11.2013). [http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Presse/nfb\\_Pressemitteilung\\_11\\_2013\\_PIAAC.pdf](http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Presse/nfb_Pressemitteilung_11_2013_PIAAC.pdf) [19.06.2014].
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> [22.06.2014].
- Preißer, R. (2004). Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS. Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch Internationale Vergleichsstudien. *Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 28(4), 25–33.
- Projekträger im DLR e. V. (Hrsg.) (2001). *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: wbv.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.



- Schäffer, A., Vehrkamp, R., & Gagné, J. F. (2013). *Prekäre Wahlen – Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2013*. Bertelsmann Stiftung. <http://www.wahlbeteiligung2013.de/fileadmin/Inhalte/Studien/Wahlbeteiligung-2013-Studie.pdf> [22.06.2014].
- Schmidt-Hertha, B. (2014a). PIAAC – Rezeption und Interpretation. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 21(3), 33–35.
- Schmidt-Hertha, B. (2014b). Zur Relevanz der PIAAC-Studie für Erwachsenenbildung und Bildungsforschung: Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 21(1), 26–28.
- Schmidt-Lauff, S. (2013). Politische Impulse und programmatische Dimensionen von Professionalität. *Forum Erwachsenenbildung*, 46(4), 16–20.
- Schöll, I. (2014). Was aus PIAAC folgen muss. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 21(3), 36–38.
- Stichting van de Arbeid (2007). *Agreement between employers, employees and government. Long-term approach to low literacy in society and in trade and industry 2007–2015*. <http://www.stvda.nl/en/publication/2007.aspx> [23.06.2014].
- Tippelt, R., & Gebrande, J. (2014). PIAAC und die Folgen für die Erwachsenenbildungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(2), 107–115.
- Tippelt, R., & von Hippel, A. (2009). *Handbuch Erwachsenenbildung & Weiterbildung* (3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröster, M. (2005). *Kleine DIE-Länderberichte. Alphabetisierung & Grundbildung: Deutschland*. [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/troester05\\_03.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf) [15.06.2014].
- Wanka, J. (2014). Viele Menschen können ihr Potenzial nicht ausschöpfen. Im Gespräch mit der Bundesbildungsministerin. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 21(3), 22–24.
- Weber, B., van Eik, I., & Maier, P. (Hrsg.) (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene, Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt*. Bielefeld: wbv.
- Ziegler, D., & Rossmann, D. (2013). *PIAAC-Studie: Wir brauchen mehr Grundbildung in Deutschland* (Pressemitteilung der SPD vom 08.10.2013). <http://www.spdfraktion.de/presse/pressemitteilungen/piaac-studie-wir-brauchen-mehr-grundbildung-deutschland> [19.06.2014].

**Abstract:** The contribution focuses on the consequences of the PIAAC study and draws attention to the circumstance that the reactions to the findings have so far not had sufficient impact either on further education policy or on the practice of continuing education. A closer look at the results within the context of other thematically related studies reveals the continuing relevance and importance of basic education. Feedback from politics, the media, or the specialist community does not provide evidence of a unified maxim for action; however, concrete demands from the side of those concerned can be formulated. Consequences necessarily ensuing from these demands, which are directed at further education policy and at the practice of continuing education, are specified and hampering framework conditions as well as misdirected prioritizations are identified.

**Keywords:** PIAAC, Basic Adult Education, Policies of Continuing Education/Lifelong Learning, Practice in Continuing Education/Lifelong Learning, Consequences

**Anschrift des Autors/der Autorin**

Prof. Dr. Klaus Meisel, Münchner Volkshochschule,  
Postfach 801164, 81611 München, Deutschland  
E-Mail: klaus.meisel@mvhs.de

Dr. Regine Mickler, Münchner Volkshochschule,  
Postfach 801164, 81611 München, Deutschland  
E-Mail: regine.mickler@mvhs.de